

Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση

Μαρία Τανακίδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σοφία Αυγητίδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη μελέτη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των οπτικών των παιδιών για τον χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού μέσω της συλλογής πληροφοριών από τα ίδια, η περιγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για την αλλαγή του χώρου και η διερεύνηση των τρόπων υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στην έκφραση ιδεών, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της αλλαγής του χώρου. Συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσαν 11 παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου, ηλικίας 5-6 ετών. Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και η μέθοδος ανάλυσης είναι θεματική. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάδειξη των οπτικών των παιδιών ήταν αυτές της μεθόδου μωσαϊκού: ξενάγηση στο χώρο από τα παιδιά, φωτογραφίες του χώρου από τα παιδιά και σχολιασμός τους, ενώ τα υπόλοιπα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ήταν το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η βιντεοσκόπηση και οι αναστοχαστικές συζητήσεις με την κριτική φίλη. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν ενδιαφέρουσες όψεις των οπτικών των παιδιών, των στρατηγικών της ερευνήτριας για την ενίσχυση των παιδιών ως ερευνητών και δρώντων προσώπων στη λήψη και υλοποίηση των προτάσεών τους, καθώς των μορφών αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά τη διαδικασία συναπόφασης και δράσης. Τα συμπεράσματα αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές ενηλίκων και παιδιών για το παιχνίδι, τις προκλήσεις μιας αυθεντικής διαδικασίας συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα και τη λήψη αποφάσεων και τη δυναμική εικόνα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, νέο παράδειγμα κοινωνιολογίας παιδικής ηλικίας, οπτικές των παιδιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μέθοδος μωσαϊκού, διαλογικές πρακτικές

Abstract

The present paper presents the exploration of an educational intervention aimed to enhance children's participation as researchers and participants in decision making processes in an early childhood setting. The main scope of this study was to research children's perspectives about their free play in their early childhood play environment, to describe the children's interactions during the design and decision making processes regarding the change of the play environment and to

explore the ways of supporting children's participation in expressing their opinions, redesigning and changing the play environment. The participants of the research were 11 children in one early childhood classroom, aged 5-6 years old. The study is a case study and the data were analyzed through thematic analysis. The methods used for the study of children's perspectives were tools adapted from the mosaic approach: child-led tour, photography and semi-structured interviews with children commenting upon their photos. Research techniques for exploring children's interactions during design of change and ways of supporting children's participation were the researcher's diary, videotaping of the redesigning process and reflective discussions with a critical friend. The findings present interesting views of the children's perspectives about their preschool's space in relation to their play wishes, the researcher's strategies to enhance the children as researchers, their participation and their rich interactions during the process of co-decision and action. The conclusions highlight the differences in adults' and children's perceptions of play and the challenges of an authentic process of the children's active participation in research and decision making related to their play.

Keywords: play, new paradigm of sociology of childhood, children's perspectives, participation in decision making, mosaic approach, dialogical practices

Εισαγωγή

Πώς οι ενήλικες θα ακούσουν τα παιδιά σ' έναν κόσμο που οι ενήλικες παρουσιάζονται ως κάτοχοι της γνώσης και τα παιδιά ως «μαθητευόμενα» μέλη της κοινωνίας; Πώς θα εγκαταλείψουμε ως ενήλικες τη θέση εξουσίας μας και θα τη μοιραστούμε τα παιδιά; Πώς θα είμαστε σίγουροι ότι ακούμε τι πραγματικά έχουν να πουν τα παιδιά δίχως να αποδίδουμε δικές μας «ενήλικες» ερμηνείες; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που αποκτούν ιδιαίτερο νόημα όταν μιλάμε για το παιχνίδι των παιδιών, ένα χώρο και χρόνο που τα παιδιά θεωρούνται πρωταγωνιστές. Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, ως σύγχρονος θεωρητικός χώρος, αμφισβητεί τη διαδεδομένη θεωρία της κοινωνικοποίησης και χτίζει μια νέα εικόνα για την παιδική ηλικία με στόχο της χειραφέτησής της από την ενήλικη εξουσία. Η εικόνα ενός ενεργού παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων ισότιμης συμμετοχής και ακρόασης συμπληρώνεται από τον λόγο της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, της θεωρίας της ερμηνευτικής αναπαραγωγής και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στις οποίες αποκρυσταλλώνεται μια νέα αντίληψη για το παιδί. Πρόκειται για το παιδί που χτίζει τη δική του ερμηνεία για τον κόσμο, την οποία οφείλουμε και αξίζει ν' ακούσουμε.

Το νέο παράδειγμα κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας

Σύμφωνα με το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, η παιδική ηλικία θεωρείται πια αυτόνομη κατηγορία και όχι μία χρονική περίοδος αναμονής της ενηλικίωσης. Σ' αυτό το πλαίσιο τα παιδιά θεωρούνται δρώντα πρόσωπα των οποίων οι σχέσεις, οι εμπειρίες και οι επιλογές αξίζουν να μελετηθούν αυτόνομα (James & Prout, 1997). Η έννοια της δράσης (agency) είναι βασική στην κατανόηση της θεωρητικής αυτής προσέγγισης. Τα παιδιά νοούνται πια ως φορείς της δράσης αυτής αφού εμπλέκονται ενεργά σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής όπως εργασία, διασκέδαση, εκπαίδευση κ.ά. και, επομένως, όχι μόνο αναπαράγουν (κοινωνικοποίηση) αλλά διαμορφώνουν ενεργητικά τον κόσμο γύρω τους (Μακρυγιάννη, 1997· Mayall, 2002·

Τσίγκρα, 2014). Μια βασική αντίληψη στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας είναι η έννοια της κοινωνικής κατασκευής (James & Prout, 1997). Η κοινωνική κατασκευή είναι αυτή που διαμορφώνει ρόλους και στάσεις που αναμένονται τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα παιδιά (Mayall, 2002). Η ιστορική και πολιτισμική σχετικότητα των ρόλων που αναμένονταν ή αναμένονται από ένα παιδί αποκαλύπτουν με τον εναργέστερο τρόπο τη διαδικασία της κοινωνικής κατασκευής (Woodhead & Montgomery, 2003).

Τα παιδιά ως ερευνητές: μεθοδολογία και προκλήσεις

Ο χώρος της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας συνοδεύεται από την αντίστοιχη «σχολή» μεθοδολογίας της έρευνας. Το παιδί ως *ειδήμων της ζωής* του είναι το πλέον κατάλληλο πρόσωπο για να μιλήσει σχετικά με τις εμπειρίες και τις οπτικές του (Mayall, 2002), αρκεί να διαμορφωθούν τα κατάλληλα πλαίσια αυθεντικής υποστήριξης και ακρόασης της φωνής του. Ως ακρόαση χαρακτηρίζεται η ενεργητική διαδικασία επικοινωνίας που περιλαμβάνει ακρόαση, ερμηνεία και κατασκευή νοημάτων, δεν περιορίζεται στον ομιλούντα λόγο και αποτελεί απαραίτητο στάδιο τόσο στην καθημερινή πρακτική όσο και στις ευρύτερες διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Clark, 2005α, σ. 491). Οι στρατηγικές υποστήριξης των φωνών των παιδιών εκκινούν από την άποψη πως τα παιδιά αποτελούν μια καταπιεζόμενη ομάδα από τους έχοντες την εξουσία ενήλικες γύρω τους (Mayall, 2002) και, επομένως, οι προκλήσεις που αναδύονται είναι πολλές (π.χ.: *αποφυγή των ενήλικων παραδοχών ως αυτονόητων, θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, τα υποκείμενα ίσως υπερβάλλουν ή λένε ψέματα με στόχο να ευχαριστήσουν τον/την ερευνητή/τρια κ.ά.*) (Punch, 2002). Στο πλαίσιο της έρευνας με παιδιά έχουν εφαρμοστεί διάφορες ενδιαφέρουσες μέθοδοι και τεχνικές που έχουν στόχο τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα και την ελαχιστοποίηση του ενήλικου παράγοντα, όπως: ζωγραφική (Clark, 2005α· Punch, 2002), λήψη φωτογραφιών (Einarsdottir, 2005) και κουκλοθέατρο (Cameron, 2005· Clark, 2005α). Στην κατεύθυνση μιας πολυεπίπεδης καταγραφής και αντανάκλασης της εμπειρίας των μικρών παιδιών οι Clark και Moss (2001) διαμόρφωσαν τη μέθοδο του Μωσαϊκού. Πρόκειται για μια πολυαισθητηριακή πλατφόρμα μεθόδων, ένα πολυεπίπεδο μεθοδολογικό πλαίσιο με στόχο την ακρόαση και καταγραφή των οπτικών και των εμπειριών της καθημερινής ζωής των μικρών παιδιών (Clark, 2005β, 2011). Οι μέθοδοι που συνθέτουν την προσέγγιση είναι η παρατήρηση, οι ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις, οι φωτογραφικές μηχανές και η δημιουργία βιβλίων (τα παιδιά χρησιμοποιούν φωτογραφική μηχανή, φωτογραφίζουν τι είναι σημαντικό γι' αυτά και τοποθετούν τις φωτογραφίες σε ένα βιβλίο), οι ξεναγήσεις (τα παιδιά αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν και να καταγράψουν τις ξεναγήσεις-διαδρομές στο χώρο του νηπιαγωγείου), η δημιουργία χάρτη (τα παιδιά κατασκευάζουν χάρτη του χώρου με φωτογραφίες και ζωγραφιές τους), το μαγικό χαλί (παρουσίαση σλάντ από οικεία και άγνωστα μέρη) και οι συνεντεύξεις ενηλίκων (γονείς και εκπαιδευτικοί) (Clark & Statham, 2005, σ. 48).

Το παιδί ως δρων πρόσωπο στο παιχνίδι

Ο χώρος του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας συνομιλεί απευθείας με το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς την αντίληψη για το μικρό παιδί και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές στρατηγικές που προτείνονται. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky καθώς και οι σύγχρονες αναφορές της (Stestenko, 2009 οπ. αναφ. στο Hedges & Cullen, 2012) διαμορφώνουν ένα πλαίσιο συζήτησης, όπου ο ενεργός ρόλος του παιδιού, η συμμετοχή, η ακρόαση των αναγκών

και ενδιαφερόντων του αποτελούν έννοιες κεντρικές και κυρίαρχες. Το παιδί σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) συνοικοδομεί μαζί με άλλους την ανάπτυξη και μάθησή του, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, την διαπραγμάτευση και την εξερεύνηση των πολιτισμικών εργαλείων. Πρόκειται, λοιπόν, για ενεργό πρόσωπο μέσα σε ένα ορισμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα η θεωρία ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro (1997) συμπληρώνει την εικόνα του μικρού παιδιού ως δημιουργικού ερμηνευτή και δρώντος προσώπου. Σύμφωνα με τον Corsaro (2003), τα παιδιά ερμηνεύουν και συνθέτουν δημιουργικά τα πολιτισμικά στοιχεία του ενήλικου κόσμου κατά τρόπο που εξυπηρετεί τα ενδιαφέροντα της ομάδας τους και επομένως δεν αναπαράγουν απλώς τον περιβάλλοντα πολιτισμικό και κοινωνικό κόσμο, αλλά συμβάλλουν στην αλλαγή και εξέλιξή του. Το παιχνίδι αναδεικνύεται ως ο πλέον προνομιακός χώρος του παιδιού στον οποίον εκδηλώνει όλο το δημιουργικό του ρεπερτόριο μέσα από την ολοένα και συνεχόμενη δημιουργική αναπλασίωση αντικειμένων (van Oers, 1998 οπ. αναφ. στο Siraj-Blatchford, 2007). Η Craft εισάγει τον όρο της σκέψης πιθανοτήτων ως μέρος της μικρής «δ» δημιουργικότητας (Craft, 2002). Η μικρή «δ» δημιουργικότητα αφορά τη δημιουργικότητα απλών καθημερινών ανθρώπων. Η σκέψη αυτή εκφράζει μια συνεχόμενη, σκεπτόμενη στάση του ατόμου προς την πραγματικότητα, που τον ωθεί να αναρωτιέται για τον κόσμο γύρω του, να διερωτάται, να υποθέτει και να εξερευνά πιθανότητες μέσα από ερωτήσεις όπως: «τι θα γινόταν αν;» ή «τι κάνει αυτό;» και έπειτα «τι θα μπορούσα να κάνω με αυτό;» (Craft, 2002). Σύμφωνα με την Craft (2002) το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία ενέχει, συχνά, τη διάσταση της σκέψης πιθανοτήτων. Για παράδειγμα, ένα παιδί συμβολίζει μια λεκάνη με νερό ως ωκεανό, ώστε το ζωάκι του να κολυπήσει και να μπλεχτεί σε περιπέτειες. Η σκέψη αυτή ενέχει την πιθανότητα: τι θα γινόταν αν η λεκάνη αυτή ήταν ένας ωκεανός;

Το παιδί ως συμμετοχος στη λήψη αποφάσεων στην προσχολική εκπαίδευση

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές ευθυγραμμίζονται με την αντίληψη του παιδιού ως ισότιμου συνομιλητή και δρώντος προσώπου, αφού προσανατολίζονται γύρω από τα ενδιαφέροντα και την ενεργητική συμμετοχή του. Το πορτραίτο του μικρού παιδιού ως ερευνητή, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, έχει δομηθεί μέσα από τις αφηγήσεις των σχεδίων Project που υλοποιούνται, βασιζόμενα κυρίως σε ερωτήματα των παιδιών για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Ένα θέμα που τίθεται από τα παιδιά ή τον/την παιδαγωγό σε συνεργασία με τα παιδιά προκαλεί ερωτήματα στα παιδιά και ταυτόχρονα αφορμή μιας εις βάθος διερεύνησης και αναζήτησης απαντήσεων (Katz & Chard, 2009). Ο παιδαγωγός υποστηρίζει τα παιδιά ακολουθώντας τα ενδιαφέροντά τους, δίνοντας βήμα πρωτοβουλίας και συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων (Helm & Katz, 2002). Η μέθοδος Project αποτελεί επιστημολογικό συμβιβασμό ανάμεσα στην κριτική θεωρία και τον κριτικό ορθολογισμό (Χρυσ αφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Η πρώτη, προτάσσοντας τη χειραφέτηση των παιδιών ενάντια στον ετεροκαθορισμό, δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση του σχολείου και υποστηρίζει ένα κλίμα συναπόφασης και αλληλεγγύης (Χρυσ αφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Η συναπόφαση δημιουργείται μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον της ομάδας, ώστε να κινητοποιηθεί, αλλά και την εδραίωση ενός κλίματος κοινότητας και αλληλεγγύης για την οποία είναι υπεύθυνος ο παιδαγωγός (Μουμουλίδου, 2010). Η πρόσφατη έρευνα με τίτλο «Μελετώντας την Αποτελεσματική Παιδαγωγική στην Προσχολική Εκπαίδευση»

στη Μ. Βρετανία ανέδειξε ως τον πιο σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής παιδαγωγικής τη «Διαρκή Ανταλλαγή Συλλογισμών» (Sustained Shared Thinking), κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα ανταλλάσσουν σκέψεις, στην προσπάθειά τους να λύσουν ένα πρόβλημα, να επεξηγήσουν μια έννοια, να αξιολογήσουν δραστηριότητες ή να επεκτείνουν αφηγήσεις κ.ά. (Siraj-Blatchford et. al., 2002, 2003 οπ. αναφ. στο Siraj-Blatchford, 2009). Τέλος, η κατάλληλη χρήση ερωτήσεων και η δημιουργία προβληματικών καταστάσεων σε ζητήματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά αξιοποιούν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα προβλήματα αποτελούν άριστο μέσο καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθώς προσφέρονται για αντιπαράθεση απόψεων, επιχειρηματολογία, διατύπωση συμπερασμάτων (Μπιρμπίλη, 2008) δημιουργώντας την απαραίτητη ασυμφωνία και σύγκρουση (Samuel, 1999 οπ. αναφ. στο Μπιρμπίλη, 2008).

Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, θέτοντας στο προσκήνιο το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο, προχωρά σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που βασίζεται στις παραπάνω αρχές. Με αφετηρία την υποστήριξη των οπτικών των παιδιών, διερευνά τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων μέσα από τη χρήση διαλογικών πρακτικών, ενώ, όπως αναφέρθηκε, η σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση αναδεικνύει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Στο πεδίο της ακρόασης και της συμμετοχής των μικρών παιδιών στη λήψη αποφάσεων, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για την πραγμάτωση τέτοιων διαδικασιών. Συγκεκριμένα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα των Avgitidou και Likomitrou (in press), που κατέγραψαν τις απόψεις Ελληνίδων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την παιδική ηλικία, έδειξαν ότι ο κυρίαρχος «λόγος» σχετικά με την παιδική ηλικία και τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων αναδεικνύει την παιδική ηλικία ως μια «μειονεκτική» κοινωνική κατηγορία, που προϋποθέτει την ενήλικη παρέμβαση για την καθοδήγηση της δράσης των παιδιών. Ο κυρίαρχος αυτός «λόγος» μπορεί, ενδεχομένως, να υπονομεύει τις προσδοκίες και τις πρακτικές σχετικά με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων και στον διάλογο στο νηπιαγωγείο (Avgitidou & Likomitrou, in press). Επιπλέον, η έρευνα με τη χρήση της μεθόδου μωσαϊκού στον ελληνικό χώρο είναι περιορισμένη (Σοφού, 2011). Επίσης, σε παγκόσμιο επίπεδο, η έρευνα σχετικά με την ακρόαση των εμπειριών των μικρών παιδιών μέσα από τις δικές τους φωνές είναι επίσης περιορισμένη (Clark, 2005α) και η αιτία, ενδεχομένως, αποδίδεται στην πεποίθηση πως τα παιδιά λόγω ηλικίας αποτελούν αναξιόπιστη πηγή (Qvortup, 1994 οπ. αναφ. στο Clark & Statham, 2005). Τέλος, πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα (Grigoriadis, Zachopoulou, & Konstantinidou, 2011) σχολιάζουν μια αμηχανία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν στρατηγικές ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών και εντοπίζουν μια διάσταση μεταξύ λόγου και πράξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της δημιουργικότητας αλλά να αγνοούν στρατηγικές και, κατ' επέκταση, να δυσκολεύονται στην εφαρμογή τους (Grigoriadis, Zachopoulou, & Konstantinidou, 2011).

Τα παραπάνω περιορισμένα αλλά χρήσιμα ερευνητικά πορίσματα καθιστούν ενδιαφέρουσα μια παιδαγωγική παρέμβαση που θα εξερευνήσει τις μεθοδολογίες

ακρόασης στην πράξη, θα αμφισβητήσει τον κυρίαρχο, ηγεμονικό, εκπαιδευτικό «λόγο» για την παιδική ηλικία και παράλληλα θα μελετήσει, σε συνθήκες ρεαλιστικές, τα όρια και τις δυνατότητες των στρατηγικών ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης των μικρών παιδιών με συμμετοχικές διαδικασίες.

Η έρευνα βασίζεται στο ερευνητικό έργο των Clark και Moss (2001) και στη μέθοδο μωσαϊκού (Mosaic approach), μια σειρά από μεθοδολογικά, δηλαδή, εργαλεία, που στόχο έχουν τη διερεύνηση των εμπειριών και οπτικών των παιδιών για το νηπιαγωγείο τους χρησιμοποιώντας ποικίλα αναπαραστατικά μέσα. Με αφετηρία τη μέθοδο μωσαϊκού διαμορφώθηκε μια παρέμβαση που στοχεύει στη διερεύνηση των οπτικών των παιδιών για το χώρο, στη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για την αναδιαμόρφωσή του και ταυτόχρονα στην αξιοποίηση του δημιουργικού τους δυναμικού για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας αλλαγών.

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των οπτικών των παιδιών για τον χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού μέσω της συλλογής πληροφοριών από τα ίδια, η περιγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για την αλλαγή του χώρου και η διερεύνηση των τρόπων υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στην έκφραση ιδεών, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της αλλαγής του χώρου. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα ήταν:

- Ποιες είναι οι οπτικές των παιδιών για τον χώρο του παιχνιδιού; (1)
- Πώς αξιολογούνται οι τεχνικές της προσέγγισης μωσαϊκού (ξενάγηση και φωτογράφιση) σε σχέση με την υποστήριξη των παιδιών να αναδείξουν τις οπτικές τους για τον χώρο του παιχνιδιού; (2)
- Ποιο είναι το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και οι διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη συνικοδομήση προτάσεων και τρόπων σχεδιασμού των αλλαγών στο χώρο παιχνιδιού από τα παιδιά; (3)
- Ποιος είναι ο ρόλος και οι ενέργειες του παιδαγωγού για την υποστήριξη της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των παιδιών α) στην έρευνα και β) στη λήψη, υλοποίηση και αξιολόγηση των αποφάσεών τους για την αλλαγή του χώρου; (4)

Αξίζει να σημειώσουμε ότι αντιλαμβανόμαστε πως το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι πραγματικά ελεύθερο στο νηπιαγωγείο μιας και το πλαίσιο επιβάλλει βασικούς περιορισμούς χρόνου, χώρου και κανόνων (Μακρυγιάννη, 2000), αλλά επιλέγουμε αυτόν τον όρο για να το διαφοροποιήσουμε από το δομημένο παιχνίδι που οργανώνει η νηπιαγωγός έχοντας συγκεκριμένους στόχους.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αποπειράται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον ακολουθώντας τα νοήματα που κατασκευάζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000). Η ποιοτική έρευνα είναι η πλέον κατάλληλη προσέγγιση διερεύνησης των οπτικών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ανήκει στην κατηγορία της μελέτης περίπτωσης (Yin, 1994). Στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι η εις βάθος μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μέσα στο

συγκεκριμένο πλαίσιο της με στόχο να φωτίσει τις διαδικασίες και το φαινόμενο (Stake, 2005). Κύριος στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει κάτι μοναδικό στην υπό μελέτη περίπτωση (Denzin & Lincoln, 2000), εν προκειμένω τις διεργασίες και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Τεχνικές της έρευνας

Οι τεχνικές της έρευνας ήταν: α) η ξενάγηση από τα παιδιά, β) η λήψη φωτογραφιών από τα παιδιά, γ) η ημιδομημένη συνέντευξη με αφορμή τις φωτογραφίες, δ) το ημερολόγιο της ερευνήτριας (1^η συγγραφέας), ε) η βιντεοσκόπηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών και των ενεργειών της ερευνήτριας κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων και ε) οι αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης (2^η συγγραφέας). Η κριτική φίλη ήταν συνοδοιπόρος της ερευνήτριας από την αρχική ιδέα οργάνωσης και σχεδιασμού των σκοπών και της διαδικασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέχρι και την ερμηνεία των όσων συνέβαιναν στην τάξη, είτε μέσω άμεσης παρατήρησης είτε μέσω επεξεργασίας του φωτογραφικού και βιντεοσκοπημένου υλικού που συνέλεγε η ερευνήτρια. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης αφορούσαν σε ερωτήματα όπως: αν οι στρατηγικές υποστήριξης των παιδιών είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, τι διαφορετικό θα μπορούσε να είχε γίνει, πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν όλα τα παιδιά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στην κατανομή αρμοδιοτήτων κ.ά. Η ανταλλαγή απόψεων έδωσε τη δυνατότητα θέασης όσων συνέβαιναν με διαφορετικές οπτικές, τις περισσότερες φορές συμπληρωματικές, με στόχο τον συνεχή επανασχεδιασμό των διαδικασιών και των στρατηγικών, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των δεδομένων και τον αναστοχασμό κατά την πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η ξενάγηση από τα παιδιά αλλά και η λήψη φωτογραφιών αποτελούν μεθόδους της προσέγγισης του μωσαϊκού (Clark & Moss, 2001), ακολουθώντας τις θεωρητικές παραδοχές της σύγχρονης κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας που υποστηρίζει τα παιδιά ως ενεργούς συμμετέχοντες στην έρευνα, ως συνερευνητές, αφού θεωρούνται «ειδήμονες της ζωής τους» (Christensen & James, 2008· Mayall, 2008). Η προσέγγιση μωσαϊκού αποτελεί συμμετοχική έρευνα δράσης, καθώς στηρίζεται στον αναστοχασμό, την ερμηνεία και τη δράση, και, ακόμη, χαρακτηρίζεται από τη δημοκρατική παραγωγή γνώσης, όπως αυτή προκύπτει από την κατανόηση της εμπειρίας μας και των οπτικών μας (Clark, 2010). Η ξενάγηση θεωρείται μια τριπλή συνομιλία ανάμεσα στο παιδί, τον ερευνητή και το χώρο (Lashua et al., 2006 οπ. αναφ. στο Wills 2012), ενώ τα οπτικά δεδομένα (φωτογραφίες) θεωρούνται ότι συμπληρώνουν, διευρύνουν ή διαψεύδουν τα δεδομένα που προκύπτουν από άλλες μεθόδους (O'Connell, 2013). Ταυτόχρονα, τόσο οι φωτογραφίες όσο και η ξενάγηση αποτελούν τεχνικές που αξιοποιούν τα μέσα και τις δεξιότητες των παιδιών, αποτελούν ανοιχτούς δρόμους που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν την ατζέντα και να αποφευχθεί ο κίνδυνος να αποδώσει ο ερευνητής τα δικά του νοήματα σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών (Punch, 2002). Ο σχολιασμός των φωτογραφιών από τα ίδια τα παιδιά, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, εξασφαλίζει την αποφυγή λανθασμένων ερμηνειών και την παραγωγή δεδομένων απευθείας από τα παιδιά ενισχύοντας την εγκυρότητα (Punch, 2002). Στο ημερολόγιο (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001) καταγράφηκαν οι εμπειρίες της ερευνήτριας και οι εντυπώσεις-παρατηρήσεις από την αλληλεπίδρασή της με το χώρο, τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς. Η χρήση πληθώρας τεχνικών ευνοεί την τριγωνοποίηση

των δεδομένων (Stake, 2005), αφού τα δεδομένα πολλών οπτικών «αποσαφηνίζουν τα νοήματα, επαληθεύουν την επαναληψιμότητα μιας παρατήρησης ή τις ερμηνείες» (Stake, 2005, σ. 133).

Συμμετέχοντες στη έρευνα

Όλα τα παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου (3 προνήπια και 8 νήπια) αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαζί με την ερευνήτρια και την κριτική φίλη.

Ερευνητική διαδικασία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση προετοιμάστηκε στη βάση μιας προηγηθείσας πιλοτικής έρευνας σε νηπιαγωγείο της Δ. Θεσσαλονίκης (Μάιος 2013) με στόχο την εξερεύνηση της πρακτικής εφαρμογής των εργαλείων σε πραγματικές συνθήκες. Η παρούσα έρευνα διήρκεσε δυο εβδομάδες, κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια της πρωινής ζώνης (08:00- 12:15). Είχε προηγηθεί συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς και των δύο ζωνών (πρωινή και απογευματινή) ότι η διάρκεια δέσμευσης των παιδιών από το «κανονικό» πρόγραμμα θα καθορίζεται από την προηγούμενη μέρα ανάλογα με την πορεία της παρέμβασης. Η ερευνήτρια συστήθηκε στα παιδιά ως φοιτήτρια που ενδιαφερόταν να μάθει για την εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο και με σκοπό να τους βοηθήσει να αλλάξουν κάποια από τα πράγματα που δεν τους άρεσαν σε αυτό. Κατά την πρώτη μέρα της γνωριμίας η ερευνήτρια έπαιξε με τα παιδιά και έτσι σύντομα χτίστηκε ένα ζεστό κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης που θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την εξασφάλιση αξιόπιστων δεδομένων από τα παιδιά (Punch, 2002). Τα παιδιά ανέμεναν καθημερινά την ερευνήτρια και τη θεωρούσαν μέλος της τάξης. Κατά την πρώτη εβδομάδα έλαβε χώρα το πρώτο στάδιο της παρέμβασης: η συλλογή και καταγραφή των οπτικών των παιδιών για το χώρο του νηπιαγωγείου.

Την πρώτη μέρα της δεύτερης εβδομάδας έλαβε χώρα η παρουσίαση του πίνακα των προβληματισμών των παιδιών και η συζήτηση των προτεινόμενων αλλαγών από τα παιδιά με τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας. Οι επόμενες τέσσερις μέρες αφιερώθηκαν στις παρεμβάσεις των παιδιών με κορύφωση την τέταρτη μέρα, όπου έλαβε χώρα το παιχνίδι στο κάστρο. Την πέμπτη μέρα υλοποιήθηκε η αξιολόγηση της παρέμβασης από τα παιδιά με τη μορφή προσχεδιασμένης οργανωμένης δραστηριότητας. Η καταγραφή των στοιχείων έγινε με τη χρήση βιντεοσκόπησης, ηχογράφησης, φωτογραφίας και προσωπικών σημειώσεων της ερευνήτριας.

Τα καθημερινά ημερολόγια θεωρήθηκαν χρήσιμα εργαλεία προετοιμασίας της επόμενης ημέρας, καθώς η παρέμβαση ακολουθούσε τις αποφάσεις των παιδιών και την πορεία του έργου τους. Οι νηπιαγωγοί της τάξης συνεργάστηκαν ομαλά, παρενέβαιναν μονάχα όταν χρειάζοταν να εστιάσουν την προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια των συζητήσεων-αποφάσεων, κατέθεταν επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τις προηγούμενες ή καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, συμμετείχαν στην καταγραφή των προτάσεων των παιδιών, ενώ ήταν διαθέσιμες για οποιαδήποτε άλλη υποστήριξη (υλική ή συμβουλευτική). Η ερευνήτρια, σε ευθυγράμμιση με την προβληματική της σύγχρονης έρευνας με παιδιά (Punch, 2002), φρόντισε για την εξασφάλιση οικειότητας και εμπιστοσύνης, για τη μείωση των σχέσεων εξουσίας, τη σαφήνεια στη γλώσσα και τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και ευκαιριών στην έκφραση (φωτογραφία, ξενάγηση, ζωγραφιά ως μέρος των οργανωμένων), ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία-εγκυρότητα αλλά και η ανάδειξη των παιδιών ως συνερευνητών. Ακόμη, στο πλαίσιο μιας «ηθικής» της έρευνας με παιδιά, εξασφαλίστηκε η συναίνεση της συμμετοχής τους από τα ίδια, η

διασφάλιση ότι μπορούν να απαντήσουν ή να συμμετέχουν όπως επιθυμούν και σε ό,τι επιθυμούν χωρίς καμιά απολύτως συνέπεια (Alderson & Morrow, 2011). Επιπλέον, ζητήθηκε η άδεια από τους γονείς για φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση των δράσεων των παιδιών για απόλυτα επιστημονικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς. Τέλος, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων έχουν χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμα των παιδιών, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε επαγωγική-θεματική ανάλυση (Denzin & Lincoln, 2000· Guest, MacQueen, & Namey, 2012) και διασταύρωση των ερμηνειών μεταξύ της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Οι καταθέσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ξενάγησης, οι φωτογραφίες, ο σχολιασμός των φωτογραφιών –υπό τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης– αλλά και τα δεδομένα από το ημερολόγιο κωδικοποιήθηκαν, ώστε να απαντηθούν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο μέρος της ανάλυσης αφορούσε στην κωδικοποίηση και ανάλυση θεμάτων έτσι όπως προέκυψαν από τις ενέργειες και καταθέσεις των παιδιών και της ερευνήτριας, ώστε να απαντηθούν τα δύο τελευταία ερωτήματα.

Αποτελέσματα

Οι οπτικές των παιδιών για τον χώρο παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά κλήθηκαν να ξεναγήσουν την ερευνήτρια στο χώρο, να συζητήσουν μαζί της και έπειτα να βγάλουν φωτογραφίες από κάτι που τους αρέσει και κάτι που δεν τους αρέσει στην τάξη τους και να τις σχολιάσουν. Τόσο η ξενάγηση όσο και οι φωτογραφίες ανέδειξαν ενδιαφέρουσες οπτικές και ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Ξενάγηση	Φωτογραφίες
Δυσαρέσκεια από την περιοριστική χρήση κουκλόσπιτου	Κουκλόσπιτο ως δημοφιλής χώρος
Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. κατασκευές)	Ενδιαφέρον για τα κάστρα
Αντανάκλαση ταυτοτήτων (ιδιαίτερων ενδιαφερόντων, προτιμήσεων) στο χώρο	Προβληματικές περιοχές σε σχέση με το παιχνίδι (π.χ. περιοριστική χρήση του κουκλόσπιτου)
Ενδιαφέρον για τα κάστρα	Μη επιλογή περιοχών παιχνιδιού λόγω αδυναμίας παιδιών να ανταποκριθούν (π.χ. δεν γνώριζαν τα γράμματα)

Πίνακας 1

Αποτελέσματα από την ξενάγηση και τη λήψη φωτογραφιών από τα παιδιά σε συνδυασμό με την ημιδομημένη συνέντευξη

Παράδειγμα ξενάγησης:

Σωτήρης: *Εδώ πέρα είναι το κουκλόσπιτο που όλοι θέλουν να παίζουνε!*

Ε: *Γιατί θέλουν να παίζουν όλοι εδώ;*

Μάγδα: *Γιατί μας αρέσει το κουκλόσπιτο!*

Σωτήρης: *Εγώ δεν έχω παίζει!*

Ε: *Και γιατί δεν έρχεστε εδώ να παίξετε;*

Μάγδα: *Η κυρία δεν μας αφήνει, κάνουμε πολλή φασαρία.*

Ε: *Τι παίζετε εδώ;*

Νεφέλη: *Θα θέλαμε να παίζουμε κάστρο, αλλά δεν γίνεται, γιατί δεν έχουμε κάστρο!*

Τα παιδιά, πλην ενός που δεν το επιθυμούσε, τράβηξαν φωτογραφίες από «κάτι» που τους αρέσει και «κάτι» που δεν τους αρέσει και έπειτα τις σχολίασαν.



Εικόνα 1

«Το καλάθι που έχει μέσα τα σεντόνια/ γιατί είναι όμορφα, έχει κι ένα χρωματιστό και το χρωματιστό μ' αρέσει/ χορεύουμε, τα βάζουμε εκεί πάνω/ παίζουμε πριγκίπισσες ό, τι να' ναι παίζουμε/ οικογένεια κανονική, τα πάντα!/ όλα τα παίζουμε/ νεράιδες.../ αυτά κάνουμε. Μου αρέσει όλο το κουκλόσπιτο/ μ' αρέσει γιατί έχει καθρέφτη, ενώ στις άλλες γωνιές δεν έχει/ παίζουμε Χιονάτη τα πάντα!» (Λευκή: απάντηση που μου αρέσει να παίζω)



Εικόνα 2

«Τη βιβλιοθήκη/ γιατί η κυρία δεν μας λέει να παίξουμε εκεί μόνο να διαβάζουμε βιβλία κι είναι λίγο μόνο βαρετή/ να παίζαμε και με τα βιβλία κιόλας/ (Ε: τι θα θέλατε να παίζατε;) οικογένεια.. Ραπουνζέλ/ (Ε: τι θα μπορούσατε να κάνετε;) μπορούσαμε να τις βάζαμε άλλα βιβλία, να αλλάζαμε λίγο τον χώρο...» (Σοφία: απάντηση που δεν προτιμώ να παίζω)



Εικόνα 3

«(...) ναι, θέλουμε να ανοίξουμε λίγο πιο πολύ το χώρο στην παρεούλα/ (Ε: για να μπορείτε να παίζετε στην παρεούλα εννοείς;) να παίζουμε χωρίς τουβλάκια και κουζινικά/ (Ε: εννοείς χωρίς αντικείμενα;) ναι/ (Ε: τι είδους παιχνίδια δηλαδή;) γιατί παίζουμε πιο πολλά χωρίς αντικείμενα (Νεφέλη: απάντηση τι θέλω να αλλάξω)

Η καταγραφή δυσαρρεσκειών σχετικά με τους χώρους του κουκλόσπιτου και της βιβλιοθήκης ανέδειξε την προτεραιότητα που δίνουν τα παιδιά στο συμβολικό παιχνίδι και την ανάγκη της διαμόρφωσης χώρων για την εξυπηρέτησή του.

Αξιολόγηση μεθόδων συμμετοχής των παιδιών ως ερευνητών

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων από τα ίδια τα παιδιά εμφάνισαν κάποια πλεονεκτήματα που καταγράφονται στη βιβλιογραφία αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα της ξενάγησης ήταν ότι έδινε την ευκαιρία για άμεση επαφή των παιδιών και της ερευνήτριας με το χώρο, ενώ τα παιδιά παράλληλα τον αξιολογούσαν (Wills, 2012). Επίσης, επέτρεπε την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και το διάλογο μεταξύ των οπτικών τους για το χώρο του παιχνιδιού (Wills, 2012). Η μόνη δυσκολία ήταν ότι ορισμένες φορές, κατά τη διάρκεια της ξενάγησης, υπήρχε απόσπαση της προσοχής των παιδιών, επειδή παρατηρούσαν το παιχνίδι των άλλων παιδιών στις άλλες περιοχές παιχνιδιού. Η φωτογραφία αποτέλεσε για τα παιδιά μια διασκεδαστική μέθοδο και, σε συνδυασμό με την ημιδομημένη συνέντευξη με αφορμή τη φωτογραφία, ένα ήρεμο περιβάλλον ακρόασης της φωνής όλων των παιδιών για το πώς αξιολογούσαν το χώρο παιχνιδιού της τάξης τους (Einarsdottir, 2005). Από την άλλη, στερήσε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών που εξασφάλισε η ξενάγηση από τα παιδιά. Η ξενάγηση, στην οποία συμμετείχε περιορισμένος αριθμός παιδιών, δεν έδωσε την ευκαιρία ακρόασης σε όλα τα παιδιά, καθώς επικράτησαν οι «φωνές» κάποιων παιδιών και δεν ακούστηκαν οι φωνές παιδιών, που ενδεχομένως να χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο ή διαφορετικές συνθήκες για να εκφραστούν. Από την άλλη μεριά, οι φωτογραφίες έδωσαν το πλεονέκτημα ενός ήρεμου, ατομικού περιβάλλοντος με περισσότερο διαθέσιμο χρόνο, που επέτρεψε σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν με τον τρόπο που ήθελαν.

Αλληλεπιδράσεις των παιδιών και συννοικοδόμηση του ανασχεδιασμού και των αλλαγών στο χώρο του παιχνιδιού

Τα είδη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και της παιδαγωγού καταγράφηκαν σε τρεις φάσεις:

Α' φάση: Συζήτηση προβλημάτων στην ολομέλεια, προτάσεις λύσεων σε ολομέλεια και δημιουργία ομάδων

Β' φάση: Σχεδιασμός και υλοποίηση των αλλαγών στον χώρο

Γ' φάση: Αξιολόγηση του αποτελέσματος από τα παιδιά

Μετά τη συλλογή και καταγραφή των οπτικών των παιδιών για το χώρο, αυτές ομαδοποιήθηκαν και έτσι διαμορφώθηκε ένας πίνακας που θα διευκόλυνε τη δράση των παιδιών. Στον πίνακα αυτό καταγραφόταν σε στήλες, ανάλογα με την περιοχή παιχνιδιού κάθε φορά, ποια παιδιά ανέφεραν δυσκολίες στο παιχνίδι τους, ποιες προτάσεις έκαναν για την αλλαγή του και ποια παιδιά θα ασχολούνταν με την αλλαγή κάθε περιοχής παιχνιδιού. Το κουκλόσπιτο αναφέρθηκε από τέσσερα παιδιά, η βιβλιοθήκη από πέντε, η παρεούλα από τρία και το παζλ από δύο.

μεταξύ τους. Το σχέδιο είχε τρεις στήλες όπου απεικονιζόταν: α) η περιοχή παιχνιδιού όπως ήταν, β) οι αλλαγές που ήθελαν να κάνουν (ζωγραφιές, σχέδια) και γ) η περιοχή παιχνιδιού, έτσι όπως τελικά έγινε.



Εικόνα 6

Κάθε ομάδα έχει ένα πίνακα δράσης με 4 στήλες α) φωτογραφία γωνιάς «πριν» β) σχέδια δράσης-παρέμβασης παιδιών γ) φωτογραφία «μετά» δ) ονόματα μελών ομάδας

Η παράλληλη δράση των δύο ομάδων διαμόρφωσε πλαίσιο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης, όπου τα παιδιά εκδήλωσαν ένα πλούσιο ρεπερτόριο δράσης και επικοινωνιακής ικανότητας.

Τα κύρια προβλήματα που προέκυψαν προς επίλυση κατά την αναδιαμόρφωση του χώρου και την κατασκευή κάστρου ήταν: 1. Η επιλογή αλλαγών των θέσεων των αντικειμένων στο κουκλόσπιτο, με σκοπό το «άνοιγμα» του χώρου. 2. Η επιλογή του υλικού για την κατασκευή της πόρτας του κάστρου. 3. Η δημιουργία του σχήματος της πόρτας, ώστε να υπάρχει πρόσβαση, και 4. Η διακόσμηση της πόρτας. Κατά την αρχική συζήτηση για το κάστρο, τόσο στην ολομέλεια όσο και στην ομάδα που αποφάσισε να το αναλάβει, εκφράστηκαν απόψεις για την κατασκευή του κάστρου, έπειτα τα παιδιά διαπραγματεύτηκαν την κατασκευή πόρτας, ενώ τις επόμενες μέρες διαπραγματεύτηκαν το υλικό κατασκευής και τον τρόπο διακόσμησης.

Στον πίνακα 2 αναφέρονται παραδείγματα που δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης υπήρχαν ευκαιρίες για έκφραση και εξέλιξη των ιδεών των παιδιών, επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση, καθώς και αναγνώριση του ρόλου της ομαδικής εργασίας για την επίτευξη του αποτελέσματος.

ΟΨΕΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Έκφραση και εξέλιξη ιδεών	Τα παιδιά μιλούν για το σχέδιο της πόρτας: «...μπορούμε να το δούμε και να το σχεδιάσουμε εκεί πέρα, γιατί είναι κοντά στο σπίτι του μπαμπά μου» (Μάγδα) «Ή να το βγάλουμε φωτογραφία...» (Σοφία) Τα παιδιά προτείνουν να φέρουν υλικά από το σπίτι, για να πλαισιώσουν το παιχνίδι: «και συμφωνήσαμε να πάρουμε χρωματιστά μαντήλια πριγκιπικά!» (Νεφέλη) «Από το σπίτι μας (...) Ό,τι θέλετε φέρνετε, ό,τι έχετε στο σπίτι σας το φέρνετε» (Λευκή) «Μπορείτε να φέρετε τακούνια!» (Νεφέλη) «Εγώ έχω μικρά τακούνια, θα φέρω εγώ τακούνια!» (Μάγδα) «Για μικρά παιδάκια!» (Λευκή) «Μπορείτε να φέρετε στολή μπαλαρίνας, φουστίτσες και τέτοια» (Νεφέλη) «Εγώ έχω, ξέρετε;» (Μάγδα) «Μπορείτε, για να τα φέρετε, να λέτε στη μαμά σας... για να ντυθούμε πριγκίπισσες τα κορίτσι ή κορώνες, τέτοια. Και σκεφτήκαμε ότι θέλαμε να έχουμε...» (Λευκή) «Εγώ μπορώ να φτιάξω χάρτινες βεντάλιες» (Χρυσάνθη)
Διαφωνία-αμφισβήτηση/Επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα	Τα παιδιά μιλούν για μια κατασκευή: «Δεν γίνεται, Χρυσάνθη!» (Νεφέλη) «Εγώ λέω να ταβάλουμε στο χερούλι, εδώ...» (Χρυσάνθη) «Στο χερούλι θα γλιστράει το χέρι μας και δεν θα μπορούμε να ανοίξουμε (κ.ο.κ.)» (Σωτήρης) Τα παιδιά μιλούν για τη θέση του τραπέζιου στο κουκλόσπιτο: «Δεν θέλουμε, γιατί δεν θα μπορούμε να παίξουμε, κλείνει τους χώρους, δεν θα μπορούμε να πηγαίνουμε στο υπνωτήριο για να κοιμόμαστε... δεν μπορούμε...» (Νεφέλη) «Και δεν θα μπορούμε να το στολίσουμε μέσα...» (Πάυλος) «Δεν θα μπορούμε να κάνουμε εργασία...» (Σωτήρης) «Δεν ξέρεις τι εννοώ, εννοώ να τοβάλουμε πιο πίσω...» (Μάγδα)
Αξιολόγηση κατά την πορεία του έργου και στο τέλος	Κατασκευή λουλουδιών: «Της Νεφέλης μού αρέσει πιο πολύ, της Νεφέλης (...) Της Λευκής δεν είναι καλά φτιαγμένο» (Σωτήρης) Τα παιδιά μιλούν για το υλικό κατασκευής της πόρτας: «...Από ξύλα δεν θα μπορούσαμε, γιατί θα χτυπούσαμε πάνω στα ξύλα... Ούτε πάλι δεν θα

	μπορούσαμε ούτε να βγαίνουμε, ούτε να μπαίνουμε και θα διαλύονταν!» (Μάγδα) Τα παιδιά μιλούν για την κατασκευή της κλειδαρότρυπας: «Σωτήρη τι μου είπες στο αυτί;» (Παύλος) «Σου είπα να κάνεις μια άλλη κλειδαρότρυπα!» (Σωτήρης) «Σωτήρη βλέπεις; Ταιριάζει...» (Παύλος) «Ναι, ταιριάζει...» (Σωτήρης)
Αναγνώριση ομαδικής εργασίας	Τα παιδιά αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα του έργου τους: «Κατάλαβα απ' την προσπάθειά μας ότι δουλέψαμε όλοι μαζί σκληρά για να το καταφέρουμε και τελικά κάναμε το κουκλόσπιτο όπως έβγαζε η ψυχή μας» (Χρυσάνθη) «Σκληρά και ομαδικά εννοεί...» (Σωτήρης)

Πίνακας 2

Όψεις αλληλεπίδρασης κατά τη λήψη αποφάσεων, τη δράση και την αξιολόγηση της δράσης από τα παιδιά

Τα παιδιά αξιοποίησαν πηγές για να πάρουν αποφάσεις, όπως η αναζήτηση εικόνων κάστρων σε βιβλία, καθώς και επίσκεψη στα παιδιά της διπλανής τάξης που ασχολούνταν με ένα εκπαιδευτικό project για τα κάστρα και είχαν επισκεφθεί τα Κάστρα Θεσσαλονίκης. Κατά την επίσκεψή τους αντάλλαξαν πληροφορίες και απόψεις για τα κάστρα με τα άλλα παιδιά.



Εικόνα 7

Διάθεση βιβλίων με κάστρα, ώστε τα παιδιά να πάρουν ιδέες και ν' αποφασίσουν για την κατασκευή πόρτας



Εικόνα 8

Επίσκεψη σε ένα άλλο νηπιαγωγείο με εμπειρία στα κάστρα

Τα παιδιά έτσι αποφάσισαν εκτός από την αλλαγή της διαρρύθμισης των επίπλων του κουκλόσπιτου, να κάνουν πόρτα στο κάστρο τους που θα έχει κλειδιά και γραμματοκιβώτιο, έτσι ώστε να οριοθετήσουν το χώρο αλλά και να δώσουν μια «ρεαλιστική» απεικόνιση ενός περιβεβλημένου κλειστού χώρου. Μάλιστα, το ζήτημα για μία και μόνη λύση ξεπεράστηκε στο ζήτημα της απεικόνισης της πόρτας, μιας και η μια ομάδα αποφάσισε να την απεικονίσει ρεαλιστικά την πόρτα του κάστρου (με τούβλα) και η άλλη με καρδούλες και λουλούδια.



Εικόνα 9

Κατασκευή κλειδιών, κλειδαριών και γραμματοκιβωτίου για την πόρτα, έτσι όπως προέκυψε από τα σχέδια των παιδιών της ομάδας κάστρου



Εικόνα 10

Κατασκευή λουλουδιών για το στολισμό του κάστρου, έτσι όπως προέκυψε από την ομάδα αναδιάταξης κουκλόσπιτου

Τα παιδιά διαφωνώντας για τη διακόσμηση της πόρτας αποφάσισαν τη δημιουργία δυο ομάδων διαφορετικής διακόσμησης, αφού οι πόρτες ήταν δύο.



Εικόνα 11

Διακόσμηση με καρδούλες και λουλούδια



Εικόνα 12
Διακόσμηση με τούβλα

Ο βαθμός συμμετοχής στην αλληλεπίδραση παρουσίασε διαφορές. Η Χρυσάνθη δεν συμμετείχε στη συλλογή δεδομένων, γιατί δεν επιθυμούσε να βγάλει φωτογραφίες. Ο Κωνσταντίνος συμμετείχε μόνο στη συλλογή δεδομένων, γιατί έλειπε κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η Κατερίνα και ο Παύλος είχαν αρκετά μικρότερη συμμετοχή σε συχνότητα σε σχέση με τους υπολοίπους, βοηθώντας κυρίως στην υλοποίηση. Ο Δημήτρης βοήθησε ψηφίζοντας τις ιδέες των άλλων, συμμετείχε στην υλοποίηση, ενώ οι τοποθετήσεις του ακούστηκαν στη φάση λήψης δεδομένων και στην αξιολόγηση, έπειτα από δική μας παρέμβαση.

Συλλογή δεδομένων	10 παιδιά (Η Χρυσάνθη δεν ήθελε να συμμετάσχει στη λήψη φωτογραφιών)
Έκφραση και εξέλιξη ιδεών	Σωτήρης, Σοφία, Μάγδα, Νεφέλη, Λευκή, Μυρτώ, Χρυσάνθη, Παύλος, Κατερίνα (7)
Διαφωνία-αμφισβήτηση/Επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα	Σωτήρης, Σοφία, Μάγδα, Νεφέλη, Λευκή, Μυρτώ (6)
Αξιολόγηση κατά την πορεία του έργου και στο τέλος	Σωτήρης, Λευκή, Μάγδα, Σοφία, Χρυσάνθη, Νεφέλη, Μυρτώ, Κατερίνα, Δημήτρης (9)
Αναγνώριση ομαδικής εργασίας	Χρυσάνθη, Σωτήρης, Μυρτώ (3)

Πίνακας 3
Βαθμός συμμετοχής των παιδιών

Ρόλος και ενέργειες για την υποστήριξη της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των παιδιών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδείχθηκε καθοριστικός τόσο στη διαμόρφωση εν γένει ενός κλίματος ισότιμης συμμετοχής και δράσης όλων των παιδιών όσο και στη διαμόρφωση ευκαιριών για τη διατύπωση δημιουργικών προτάσεων και την κριτική τους διαχείριση. Οι στρατηγικές αυτές αφορούσαν στη χρήση ανοικτών ερωτημάτων προς τα παιδιά, την υπενθύμιση του στόχου για την επικέντρωση του διαλόγου στην επίλυση του προβλήματος, την επανάληψη των προτάσεων των παιδιών και την ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων τους με στόχο την ενίσχυση του διαλόγου και της τελικής συμφωνίας ή διαφωνίας. Επίσης, η ερευνήτρια παρείχε υλικά στα παιδιά όταν τα ζητούσαν και δεν είχαν άμεση πρόσβαση σε αυτά. Πολύ σημαντικός ήταν ο σεβασμός του ρυθμού των παιδιών και του χρόνου για τη λήψη αποφάσεων, μιας και οι διάλογοι και οι διαπραγματεύσεις είχαν αρκετές φορές μεγάλη διάρκεια καθώς και «πισωγυρίσματα» και η ερευνήτρια δεν πίεσε τα παιδιά να ανταποκριθούν σε ορισμένο χρόνο, ούτε και προσπάθησε να επιβάλλει τη δική της πρόταση, προκειμένου να ολοκληρωθεί πιο σύντομα η όλη διαδικασία. Τέλος, ενίσχυσε τα παιδιά να πάρουν δημοκρατικές αποφάσεις, αφού άκουγαν όλες τις απόψεις και όποτε διαφωνούσαν έντονα τα παιδιά επιμένοντας στις απόψεις τους, κατέληγαν μέσω της ψηφοφορίας στις αποφάσεις τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Ανοιχτά ερωτήματα	<i>Πώς θα μπορούσαμε να τον μεγαλώσουμε (χώρο του κουκλόσπιτου), για να πούμε τις ιδέες μας κ.ο.κ.</i>
Επανάληψη των απόψεων των παιδιών	<i>Η Ε. λέει αυτό..., εσείς τι λέτε;/ Συμφωνείτε;</i>
Υπενθύμιση στόχου	<i>Αυτό θα μας βοηθήσει; Ποιο είναι το αρχικό μας πρόβλημα, παιδιά; Τι μας εμποδίζει για να έχουμε μεγαλύτερο χώρο;</i>
Ανάδειξη συγκρούσεων	<i>Απ' το πλάι; Τότε γιατί βάλατε την πόρτα αν θα μπαίνετε απ' το πλάι; Σε τι σας χρησιμεύει η πόρτα αν είναι να μπαίνετε από το πλάι; Πού θα τοβάλουμε το τραπέζι; Αφού εκεί θα είναι το κρεβάτι</i>
Σεβασμός του ρυθμού των παιδιών – Παράδοση ελέγχου στα παιδιά	<i>Υλοποίηση αποφάσεων των παιδιών με το δικό τους ρυθμό: Με τι να ασχοληθούμε σήμερα; Ε: Αυτό θα το χρειαστείτε; Μπορείτε να το δουλέψετε; Κοιτάξτε το λίγο. Η εξήγηση στα παιδιά των συνεπειών της καθυστέρησης λήψης μιας απόφασης (π.χ.: μετάθεση του παιχνιδιού τους στο κάστρο), ώστε να αποφασίσουν τα ίδια.</i>
Υλική υποστήριξη	<i>Βιβλία, χαρτόνια, πριγκιπικά ρούχα, πανιά κ.ά.</i>
Εδραίωση δημοκρατικών διαδικασιών για την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών	<i>Χρήση ψήφου, ακρόαση όλων: Η Ε. λέει αυτό... Εσείς τι λέτε;/ Συμφωνείτε; Ε: (δείχνω τι πρότεινε) Παιδιά, αυτή είναι η ιδέα του Σωτήρη... Μάγδα: Είναι τέλεια!</i>

	Ε: Νεφέλη, τι θα κάνουμε με την πόρτα; Σοφία: Να το ψηφίσουμε! Ε: Τι λέτε; Λοιπόν! Ποιος συμφωνεί με την ιδέα της Νεφέλης; Αποφασίζουμε! Είχε κι άλλος ιδέα, η Σοφία! Σοφία, τι ιδέα είχες για το κάστρο; Αποδοχή πολλών λύσεων (διακόσμηση πόρτας) για την ακρόαση της μειοψηφίας
--	---

Πίνακας 3

Στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων



Εικόνα 15

Παιχνίδι στο κάστρο



Εικόνα 16

Παιχνίδι στο κάστρο

Η διαδικασία υποστήριξης των παιδιών ως ερευνητών και συμμετεχόντων στη λήψη, πραγμάτωση και αξιολόγηση των αποφάσεων τους ενείχε δυσκολίες και προκλήσεις που αφορούσαν στη διαχείριση του χρόνου και των διαφωνιών μεταξύ των παιδιών αλλά και στην εξασφάλιση της ακρόασης όλων των απόψεων. Η διαχείριση του χρόνου αφορούσε και τη διαχείριση της διάθεσης και της διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών. Η χρονοβόρα εξασφάλιση ακρόασης και συναίνεσης όλων των παιδιών αποτέλεσε πρόκληση, η οποία απαιτεί παιδαγωγική εμπειρία και ετοιμότητα. Η διαχείριση της συμμετοχής της ερευνητριας στη λήψη αποφάσεων των παιδιών-ερευνητών ήταν ένα συνεχές ζητούμενο που ενίσχυσε ο συνεχής αναστοχασμός σε συνεργασία με τους διαλόγους με την κριτική φίλη, έτσι ώστε η εκπαιδευτική παρέμβαση να είναι συνεπής με το θεωρητικό και μεθοδολογικό της πλαίσιο. Η συμμετοχή του ενήλικα έπρεπε να λαμβάνει χώρα ισορροπημένα, έτσι ώστε, αφενός να διευκολύνει, αφετέρου να μην υπερτερεί έναντι της συμμετοχής των παιδιών.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τις οπτικές των παιδιών για τον χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία ως προς τη σχέση αλληλεπίδρασης υλικού χώρου, κανόνων χρήσης του και δράσης των παιδιών (Γερμανός, 1993). Τα ζητήματα περιορισμού ορισμένων επιλογών των παιδιών κατά το παιχνίδι τους από τους ενήλικες, που αναδείχθηκαν ως κύριες δυσαρέσκειες των παιδιών αναφορικά με το χώρο, αναδεικνύουν τη διάσταση της σύγκρουσης οπτικών παιδιού και ενήλικα (Clark, 2005β · Mayall, 2005). Επιπλέον, η σύγκρουση των οπτικών και η παράλληλη ύπαρξη προτάσεων και πρωτοβουλιών από τα παιδιά, όταν τους δίνεται η ευκαιρία, φανερώνει ότι πρόκειται για μια κοινότητα παιδιών με τις δικές της ανησυχίες που προσπαθεί να ανακτήσει την εξουσία από τον ενήλικο κόσμο (Corsaro, 2003).

Σε σχέση με την αξιολόγηση των μεθόδων ενίσχυσης των παιδιών ως ερευνητών, η μέθοδος της φωτογράφησης επιβεβαίωσε τη λειτουργία της ως διασκεδαστικό μέσο (Einarsdottir, 2005), καθώς και η μέθοδος της ξενάγησης ως αλληλεπιδραστικό μέσο μεταξύ του ατόμου και του χώρου (Wills, 2012). Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύει τη χρησιμότητα αυτών των μεθόδων σε προσπάθειες υποστήριξης των ερευνητικών ικανοτήτων των μικρών παιδιών.

Οι μορφές αλληλεπίδρασης που προέκυψαν καταδεικνύουν πως τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε αυθεντικά πλαίσια που είχαν νόημα γι' αυτά (Hedges & Cullen, 2012) και διαμόρφωσαν μια αλληλέγγυα κοινότητα (Μουμουλίδου, 2010), όπως κατέδειξε η συλλογική δράση τους και εν μέρει η αναγνώριση της αξίας της ομαδικής εργασίας στη φάση της αξιολόγησης από τα παιδιά.

Υπό το πρίσμα της θεωρίας της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro (2003), τα παιδιά προσπάθησαν να αναπαραγάγουν ενήλικα πρότυπα τόσο κατά την αναδιάταξη του κουκλόσπιτου όσο και κατά την κατασκευή του κάστρου (π.χ.: το ασυμβίβαστο συνύπαρξης ενός τραπεζιού μ' ένα κρεβάτι, καθώς γίνεται «δωματιοκουζίνα» ή η ρεαλιστική απεικόνιση του κάστρου με τούβλα), αλλά ταυτόχρονα προσπάθησαν να εντάξουν στοιχεία των ενδιαφερόντων και της φαντασίας τους (π.χ.: η δημιουργία λουλουδιών για τη διακόσμηση του κάστρου, το παιχνίδι με τα πανιά, η ζωγραφική καρδιών στην πόρτα του κάστρου, το παιχνίδι της τίγρης εντός του κάστρου).

Επιπλέον, κάποια παιδιά, με αφορμή τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, επέδειξαν όψεις της μικρής «δ» δημιουργικότητας, όπως η σκέψη πιθανοτήτων και η κριτική στάση (Craft, 2002), διατυπώνοντας πρωτότυπα ερωτήματα για την ομάδα (πώς θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ένα κάστρο στο κουκλόσπιτο;), πρωτότυπες λύσεις στο πλαίσιο της ομάδας και της εξυπηρέτησης του στόχου (π.χ.: κατασκευή γραμματοκιβωτίου, κλειδαριών κ.ά.), αλλά και συμμετέχοντας στην από κοινού διαπραγμάτευση των τελικών σχεδίων και δράσεων.

Το είδος των παρεμβάσεων που απαιτήθηκαν από την εκπαιδευτικό ήταν: ανοιχτά ερωτήματα, κατάδειξη συγκρούσεων, εμπλοκή με το πρόβλημα και μοντελοποίηση επίλυσής του, κάλεσμα για κριτική διαχείριση ιδεών και επιχειρηματολογία, στήριξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, υλική υποστήριξη, υποστήριξη αξιολόγησης με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα υιοθετήθηκαν πρακτικές όπως ακρόαση όλων και εξασφάλιση συμφωνίας (ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις) ως στάσεις που προάγουν μια δημοκρατική κουλτούρα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία της αλληλεπίδρασης για τη συμμετοχή, την ομαδική εργασία και την άσκηση δημιουργικής σκέψης πιθανοτήτων (Craft, 2002· Μπιρμπίλη, 2008· Μουμουλίδου, 2006 οπ. αναφ. στο Μουμουλίδου, 2010). Οι δυσκολίες που προέκυψαν, όπως η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, όταν ο διάλογος μεταξύ τους δεν οδηγούσε εύκολα στη λήψη αποφάσεων και αντίστοιχης δράσης και η διαχείριση του χρόνου, αναδεικνύουν ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων περιέχει προκλήσεις. Η διαχείριση των δυσκολιών αυτών απαιτεί την απαραίτητη ευαισθησία αλλά και ευελιξία εκ μέρους του παιδαγωγού. Ο συντονισμός των παιδαγωγών με τις ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι απαιτεί, ταυτόχρονα, την καλλιέργεια μιας παιγνιώδους στάσης, καθώς και τη διατήρηση ανοιχτών εκφραστικών και αισθητηριακών καναλιών (Λενακάκης, 2016).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, έχοντας ως βασική παραδοχή ότι η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί τόσο δικαίωμα όσο και πρόταγμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014), έδωσε ευκαιρίες στα παιδιά να συλλέξουν δεδομένα, να τα επεξεργαστούν, να πάρουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τις αποφάσεις τους. Η ανάγκη για μια δημοκρατική και συμμετοχική εκπαίδευση μπορεί να εδραιωθεί μέσα από την υποστήριξη των παιδιών στη λήψη αποφάσεων τουλάχιστον σε μία από τις βασικές τους δράσεις, όπως το παιχνίδι. Προϋπόθεση, όμως, για την υποστήριξη μιας συμμετοχικής προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η επιμόρφωση των παιδαγωγών, όχι μόνο θεωρητικά αλλά και βιωματικά, με συστηματικές συνεργασίες και συνέργειες των πανεπιστημίων, των ερευνητών, των στελεχών της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συμμετοχή των παιδαγωγών σε εργαστήρια παιχνιδιού μπορεί να αναβιώσει την -ξεχασμένη- παιδικότητα, εξασκώντας έτσι την επικοινωνιακή «διαθεσιμότητα» των παιδαγωγών, η οποία μπορεί να αναδείξει τα παιδιά ως «δρώντα πρόσωπα» (Λενακάκης, 2016). Ευρύτερα, μια αναστοχαστική προοπτική προϋποθέτει να ξανασκεφτούμε όλες και όλοι, όχι μόνο την αξία του παιχνιδιού και τη σημασία που αυτό έχει για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και τις παραδοχές μας για το ρόλο των παιδιών και των ενηλίκων στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage Publications.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 193-206). Μεταμόρφωση, Αττική: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Avgitidou, S., & Likomitrou, S. (in press). Constructing childhood in educational discourse. *Menon: Journal of Educational Research*.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597–610. doi:10.1080/03004430500131387
- Christensen, P., & James, A. (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: perspectives and practices* (pp. 1-9). Abingdon: Routledge.
- Clark, A. (2005α). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. doi:10.1080/03004430500131288
- Clark, A. (2005β). Ways of seeing : using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (Vol. 1, pp. 29-49). Boston: Policy Press.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-23. doi:10.1007/s10464-010-9332-y
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330. doi:10.1177/1468794111400532
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45-56. doi:10.1177/030857590502900106
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?": Inside kids' culture*. Washington: National Academies Press.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). London: Sage Publications. Retrieved from <http://web.media.mit.edu/~kbrennan/mas790/01/Denzin>, The discipline and practice of qualitative research.pdf

- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541. doi:10.1080/03004430500131320
- Grigoriadis, A., Zachopoulou, E., & Konstantinidou, E. (2011). Early childhood educator's perceptions of creativity in education. In N. Stellakis & M. Efstadiadou (Eds.), *European regional conference 2011 "Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood"* (pp. 120-128). Cypriot Committee of OMER. Retrieved from http://www.omer.gr/images/stories/synedria/8-synedrio-omer/EUROMEP_2011_PROCEEDINGS_PRAKTIKA.pdf
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. *Applied Thematic Analysis*. London: Sage Publications.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: a framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. doi:10.1080/03004430.2011.597504
- Helm, J. H., & Katz, G. L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές*. (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ., Κ. Χρυσάφιδης & Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- James, A., & Prout, A. (1997). Introduction. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 1-6). London: Routledge-Falmer.
- Katz, G. L., & Chard, C. S. (2009). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Ρ. Ραμπρέλλη, Μτφρ., Μ. Κόσνολας, Επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 29-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (Επιμ.) (1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α.Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ός} αιώνες)* (σσ. 85-172). Αθήνα: Ίδρυμα για το Παιδί και Καστανιώτης.
- Μουμουλίδου, Μ. (2010). Η εργασία σε μικρές ομάδες και οι πολλαπλές προσεγγίσεις της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές, εμψυχωτικές προσεγγίσεις* (σσ. 89-108). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mayall, B. (2005). The social condition of UK childhoods. Children's understandings and their implications. In J. Mason & T. Fattore (Eds.), *Children taken seriously: in theory, policy and practice* (pp. 79-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: working with generational issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: perspectives and practices* (pp. 109-124). London: Routledge.
- O'Connell, R. (2013). The use of visual methods with children in a mixed methods study of family food practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(1), 31-46. doi:10.1080/13645579.2011.647517

- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 321-341. Retrieved from <http://chd.sagepub.com/content/9/3/321.short>
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Educational Action Researcher*, 2, 6-17.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of creativity, communication and collaboration: Pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3-23. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/id/eprint/6086>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Early childhood education (ECE). In T. Maynaland & N. Thomas (Eds.), *An introduction to early childhood studies* (2nd edition) (pp. 148-160). London: Sage Publications. Retrieved from [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CwXACc_PiYC&oi=fnd&pg=PA148&dq=Early+Childhood+Ecucation+\(ECE\)&ots=VQsO4cBZiZ&sig=yAaOQ8b_Uf9LjfScbtnGeEOLqQw](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CwXACc_PiYC&oi=fnd&pg=PA148&dq=Early+Childhood+Ecucation+(ECE)&ots=VQsO4cBZiZ&sig=yAaOQ8b_Uf9LjfScbtnGeEOLqQw)
- Stake, E. R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd edition) (pp. 443-466). London: Sage Publications.
- Τσίγκρα, Μ. (2014). Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας. Αθήνα: Λεξίτυπον.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT PRESS.
- Χρυσafίδης, Κ., & Κουτσουβάνου, Ε. (2002). Εισαγωγή. Στο Κ. Χρυσafίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (σσ. 11-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wills, W. J. (2012). Using spoken and written qualitative methods to explore children's and young people's food and eating practices. *Sociological Research Online*, 17(3). Retrieved from <http://www.socresonline.org.uk/17/3/16.html>
- Woodhead, M., & Montgomery, H. (2003). *Understanding childhood: An interdisciplinary approach*. Chichester: The Open University.